

## **IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos. Santa Fe , 2007**

### **Comisión N° 23**

#### **a) Título: Responsabilidad Social en la universidad y Calidad Académica: la propuesta pedagógica del Aprendizaje- Servicio.**

##### **Resumen:**

“La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.”<sup>1</sup> (UNESCO, París, 1998).

La misión social de la universidad, se puede analizar desde conceptos distintos. El más antiguo es el de “extensión” que en nuestro país viene desde la reforma universitaria y en algunos países como en el caso de México, se llegó a instaurar el “servicio social universitario” como requisito obligatorio<sup>2</sup> para la graduación, al igual que en Costa Rica y en Venezuela. Últimamente han surgido nuevos conceptos como el de responsabilidad social universitaria, el de desarrollo de capital social, que junto al auge del voluntariado, han llevado a repensar los conceptos tradicionales.

En este juego entre tradición y novedad, el aprendizaje-servicio también puede ser considerado parte, y de hecho lo es, de proyectos de extensión, de voluntariado, de proyectos de responsabilidad social universitaria. En este sentido nos parece interesante destacar este concepto de responsabilidad social universitaria, que retoma la idea de misión cívica, presente en la fundación de la mayoría de las universidades modernas.

El concepto que usa la Universidad Católica del Perú, al referirse a la responsabilidad social universitaria como una “reforma institucional integral que involucra distintos aspectos de la vida de la universidad”, implica revisar si declamamos la solidaridad o la ponemos en práctica, ¿cuál es el tipo de enseñanza ética que da la universidad?, ¿qué tipo de formación profesional ofrece?. Creemos que, lo que aporta el aprendizaje-servicio al concepto tradicional de RSU es justamente la articulación entre la misión de extensión y las misiones de investigación y de docencia. Pretendemos superar esta tensión que se produce entre calidad académica asociada al estudio teórico áulico como contemplación del saber y la verdad, y el compromiso social del estudiante inserto en su comunidad para transformarla.

En realidad lo que dice la experiencia es que para ser efectivos en la solución de un problema social hay que saber más, no menos que para dar un parcial. Hay que saber cómo resolver un problema real.

Para que las iniciativas de responsabilidad social universitarias, que pueden ser diversas, constituyan experiencias de aprendizaje-servicio, tienen que reunir tres

características: servicio solidario en respuesta a necesidades reales y concretas de la comunidad, protagonizado por los estudiantes, planificado en forma articulada con el desarrollo curricular de sus carreras, en vistas a una mejor calidad del aprendizaje y de su formación profesional integral.

La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio se ha desarrollado con fuerza, desde la década de 1990, en América Latina y el Caribe, adquiriendo características propias respecto de los procesos seguidos en Estados Unidos y Europa. Este crecimiento se debe, en parte, a la eficacia que ha demostrado en la consolidación de los aprendizajes profesionales, la formación en el liderazgo juvenil, la educación en valores y la construcción de ciudadanía activa. Tanto instituciones educativas de todos los niveles, así como organizaciones sociales, principalmente compuestas por jóvenes, desarrollan actualmente programas y proyectos de aprendizaje-servicio.

“Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente y la excelencia académica su mejor instrumento.” (Facultad de Medicina, U.N.T. EDUSOL, 2006)

### **c) Datos de los Autores:**

**María Nieves Tapia de Basílico.** Profesora de Historia.  
[tapianieves@netscape.net](mailto:tapianieves@netscape.net)

Docente en FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). A cargo del Seminario sobre trabajo voluntario y aprendizaje-servicio. Programa FLACSO-CIEE.

Coordinadora Nacional Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Montevideo 950 1er Piso. C1019 ABT Ciudad de Buenos Aires

**Graciela del Campo de Ruiz.** Profesora en Ciencias de la Educación.  
[gdelcampo@me.gov.ar](mailto:gdelcampo@me.gov.ar); [gradelcampo@me.gov.ar](mailto:gradelcampo@me.gov.ar) Integrante del Equipo Técnico del Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Montevideo 950 1er Piso. C1019 ABT Ciudad de Buenos Aires

### **La Propuesta pedagógica del Aprendizaje-Servicio.**

Nuestra intervención propone un breve pantallazo de la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, pensando en la Educación Superior.

En el último siglo se han empleado conceptos diversos para referirse a la misión social de la Educación Superior. El concepto de “extensión” es sin duda el más antiguo: en nuestro país tiene raíces en la reforma universitaria de principios del siglo XX, reforma que en el caso de México influyó en el establecimiento de un “servicio social universitario” como requisito obligatorio para la graduación<sup>3</sup>, requisitos que también se han impuesto en Costa Rica, Venezuela y en numerosas universidades de otras partes del mundo.

Por otra parte, últimamente, han surgido nuevos conceptos como el de responsabilidad social universitaria, el de desarrollo de capital social, el auge del voluntariado, que han llevado a repensar los conceptos tradicionales. Nos parece que este encuentro se ubica en un proceso de transición entre distintas visiones de la universidad, de las instituciones de educación superior, que están más o menos conscientes. Diríamos que hay un paradigma institucional tradicional, que se denominó “del templo del saber” y de alguna manera, expresan a la universidad del siglo XIX y principios del XX, constituida como templo del conocimiento, en donde el saber era algo neutral que se justificaba por sí mismo. La justificación de la ciencia por sí misma tiene que ver con un modelo institucional en el que las misiones de la universidad se compartimentalizan y en donde el castillo de la investigación no tiene nada que ver con la práctica de la docencia, y mucho menos con el ámbito de la extensión, que es el único que de alguna manera baja el puente levadizo. La palabra misma “extensión” indica este imaginario de la universidad que tiene que extenderse para llegar a la comunidad, como si la universidad misma no fuera parte de la comunidad. Creo que esta descripción de la Universidad como “*santuario intelectual*”<sup>2</sup> (Faimen y Oliver, 1974) expresa claramente una concepción del conocimiento por el cual las “verdades significativas” para la comunidad académica no tienen por qué vincularse a la mejora de la vida del resto de la humanidad. Si las investigaciones que se llevan a cabo en el “santuario intelectual” son inútiles o perjudiciales para la raza humana, según esta visión no es problema del científico, sino de quienes utilicen ese conocimiento.

Reconocemos sin embargo, que en las últimas décadas, también muchas instituciones han pasado al extremo opuesto: se han convertido en centros comunitarios, en donde parece que es más importante sostener el comedor escolar que dar clase, y en la universidad, debido al creciente empuje de la demanda del mercado parece que la extensión más importante es la que genera recursos, es una extensión que asesora empresas, que asesora clientes de la universidad. En las palabras de Ovide Menin, la docencia se convierte en la “cenicienta” del sistema, porque es la única que no produce ingresos y es la que sale más cara. Si bien investigación y extensión comienzan a articularse pareciera que también se fragmenta la mirada hacia la comunidad. Y esta visión de los tres sectores: del Estado, del Mercado y de la Sociedad Civil, también fragmenta la mirada de la universidad hacia la sociedad.

A su vez, creemos que los centenares de experiencias que se han presentado al “Premio Presidencial Prácticas solidarias en Educación Superior” y al Voluntariado universitario son expresiones de un nuevo paradigma que puede parecer lejano y utópico, pero que ya está practicándose en muchas instituciones. Es una visión que integra las tres misiones de la universidad, pero que las integra efectivamente, que considera a la universidad como parte de la comunidad y por lo tanto las fronteras institucionales se vuelven permeables a las demandas de la comunidad, junto con la posibilidad de salir a aprender de la comunidad. La comunidad se convierte no solo en un destinatario, sino también en un espacio donde se aprende, donde se investiga, y de donde se encuentran nuevos motivos de aprendizaje en investigación.

Solo algunos ejemplos que empiezan a expresar este nuevo paradigma. Una de las experiencias finalistas del “Premio Presidencial” es una unidad productora de medicamentos de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, que investiga y produce medicamentos que no se encuentran en el mercado para los centros de salud de la provincia de Buenos Aires. Esta unidad es simultáneamente un espacio de docencia, porque los estudiantes pueden hacer ahí sus prácticas obligatorias, es un espacio de investigación específica de la Facultad de Farmacia y es al mismo tiempo un espacio de extensión o de responsabilidad social, hacia la comunidad. Es una expresión de esta nueva integración real en donde dejan de ser compartimentos estancos. Lo mismo podríamos decir de las pasantías que hacen los estudiantes de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Río IV, que es un espacio de aprendizaje, que se evalúa, que se monitorea y al mismo tiempo es un extraordinario proyecto de extensión porque genera la posibilidad de desarrollo local en varias provincias argentinas.

Quisiéramos subrayar que en este modelo, la Educación Superior recupera, por un lado, su misión esencial de formación integral de nuevas generaciones de profesionales, integrando la excelencia académica con una responsabilidad social que deja de ser simplemente declamada para volverse contenido de enseñanza y formato para la gestión institucional. Por el otro, asume un rol dinámico al servicio de un país mejor que no se agota en atender a los clientes de turno.

El peso del modelo educativo tradicional, un modelo en donde pareciera que sólo se aprende sentado, escuchando y leyendo, vuelve casi inevitable la tensión institucional que se produce entre “extensionistas” y “académicos”. Desde la perspectiva del aprendizaje-servicio, esta es una falsa antinomia. Las investigaciones y la experiencia muestran que para saber cómo resolver un problema real, para atender a una necesidad comunitaria en forma eficaz, se necesitan poner en juego conocimientos, habilidades y un nivel de creatividad, de iniciativa y de compromiso personal y colectivo sumamente complejos, y generalmente muy superiores a los que los estudiantes necesitan para rendir un parcial escrito. Como lo expresaran brillantemente los colegas de la Facultad de Medicina de la Universidad de Tucumán,

*“Para algunas Universidades el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio a la gente, y la excelencia académica su mejor instrumento.”<sup>4</sup>*

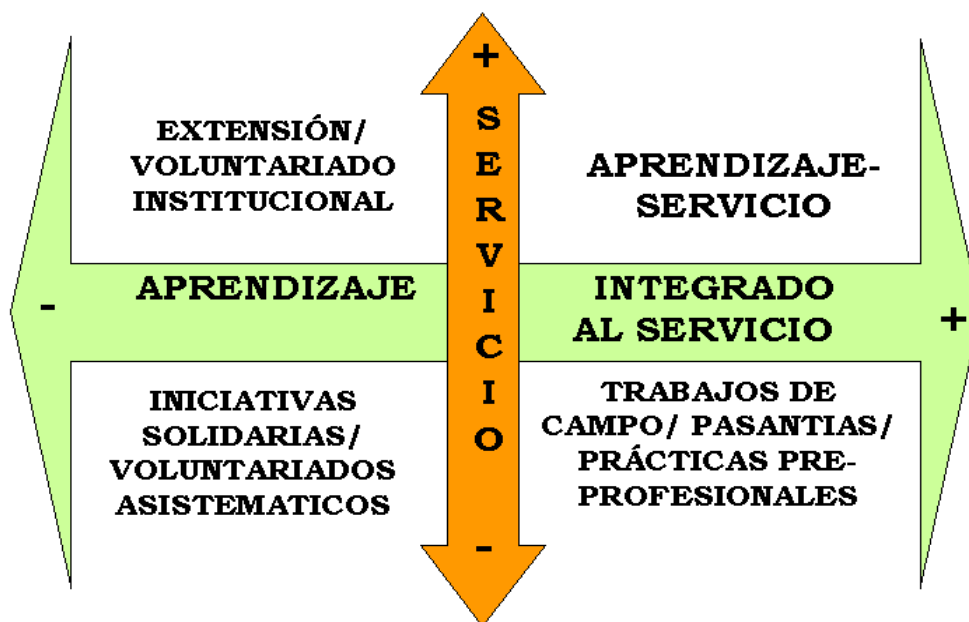
Entonces, en el marco de este nuevo paradigma quisiéramos preguntarnos **¿qué se aprende cuando los jóvenes, los adolescentes, los niños, salen a la comunidad a hacer una práctica solidaria?**

Cooper (1999), un especialista norteamericano, dice que *“Cuando los jóvenes se involucran en actividades de servicio a la comunidad, esencialmente pueden pasar tres cosas: pueden aprender algo acerca de sí mismos, su comunidad, y cuestiones sociales acuciantes; puede ser que no aprendan nada: un grupo puede dar de comer a los sin techo y permanecer incólume ante la cuestión, y pueden aprender la lección equivocada: los prejuicios y estereotipos pueden ser*

*reforzados o creados a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente.*<sup>54</sup> Y nosotros vamos a agregar: pueden aprender contenidos curriculares, pueden desarrollar competencias, pueden formarse en actitudes, todas estas cosas que son muy lindas en los papeles pero que después en el aula no sabemos cómo se hace para que se aprendan. Pero también, y nos parece un toque de realismo, puede ser que no aprendan nada. Nosotros sabemos que actividades que se pretenden solidarias, hechas de manera ingenua o irreflexiva, sin el acompañamiento necesario a los estudiantes, puede ser una experiencia que pasa sin dejar huella. Y finalmente- y esto es lo que me parece más crudo y más necesario decir- pueden aprender la lección equivocada. Hay prejuicios y estereotipos que se pueden reforzar o crear a través de actividades de servicio irreflexivas o planeadas pobremente. Alguien de clase media acomodada de una gran ciudad, que va durante una semana a un pueblito rural, aislado, y dice “qué buena que es la gente del campo, qué acogedora, qué sencilla, qué bien que lo pasamos”, puede no necesariamente aprender sobre la realidad de la rudeza de la vida rural, de los problemas acuciantes que tienen esas comunidades, y generar una aproximación puramente sentimental, Peor aún: pueden haber aprendido la lección equivocada, y pasar el resto de su vida convencidos de que alcanza con repartir un poco de arroz y de harina, y que se puede mejorar las condiciones de vida de una población con sólo ir de visita. La pregunta de qué se aprende cuando se interviene socialmente es, entonces, una pregunta crucial tanto desde el punto de vista de la excelencia académica como desde la perspectiva de la responsabilidad social de la Educación Superior.

Para profundizar en esta intersección entre aprendizaje e investigación por un lado, y servicio solidario por el otro, la pedagogía del aprendizaje-servicio ha desarrollado un instrumento conocido como los “cuadrantes del aprendizaje y el

servicio”.



Los **cuadrantes del aprendizaje-servicio**, que hemos readaptado de una herramienta desarrollada en la Universidad de Stanford, son útiles para ubicar los diferentes tipos de experiencias educativas solidarias. En el eje vertical medimos de mayor a menor la calidad del servicio ofrecido y en el eje horizontal cuánto aprendizaje efectivo se integra con la actividad solidaria. En estos cuatro campos o cuadrantes que nos quedan delimitados, tenemos actividades que tienen mucho aprendizaje y poco servicio, como pueden ser los trabajos de campo, en donde salimos a la comunidad, la investigamos, hacemos una monografía y fin de la historia; o hacemos aprendizaje en base a problemas que discutimos en el aula, y buscamos soluciones teóricas pero no tomamos contacto con la realidad; o pasantías que están hechas exclusivamente para que los estudiantes aprendan. En el otro extremo, tenemos estas iniciativas solidarias o voluntariados asistemáticos en donde se puede aprender la lección equivocada o se pueden aprender valores y actitudes y desarrollar experiencias auténticamente solidarias, pero que son ocasionales y que dependen de un docente entusiasmado o de algún grupo de estudiantes que lo siga. En cambio en los cuadrantes superiores hablamos de prácticas solidarias efectivas, sostenidas, de alta calidad, que pueden ser hechas en paralelo al aprendizaje, las típicas actividades de extensión que por definición no tienen nada que ver con lo que hace la secretaría académica. Estudiantes que hacen voluntariamente cosas que no tienen nada que ver con su carrera: estudiantes de medicina que pintan paredes, estudiantes de arquitectura que dan apoyo escolar y estudiantes de ciencias de la educación que

juntan medicamentos. Todas cosas muy importantes y meritorias, pero desvinculadas de los aprendizajes sistemáticos.

Hablamos de aprendizaje-servicio cuando la misma actividad tiene simultáneamente objetivos sociales y objetivos de aprendizajes evaluables. Nosotros sabemos qué es lo que van a aprender los estudiantes en esa actividad: qué contenidos, qué competencias van a desarrollar, y podemos evaluarlas.

### **Aprendizaje-servicio: innovación, tradición y calidad educativa**

El aprendizaje-servicio tiene muchos nombres posibles, “extensión co-curricular”, “práctica pre profesional comunitaria”, “proyectos de intervención socio-comunitaria”, “residencia en educación no formal”, “proyectos de acción y extensión”, etc. No es un programa preestablecido sino que cada institución, cada docente, lo genera a partir de su propia necesidad de sacar los conceptos del encierro del aula y ponerlos al servicio de una comunidad determinada. La definición que nosotros usamos tiene que ver con los consensos a nivel internacional sobre la práctica de aprendizaje-servicio. En este momento el consenso general apunta a que una actividad de aprendizaje-servicio tiene que tener tres rasgos fundamentales: un servicio solidario concreto, que no es la mesa redonda, el debate, el puro diagnóstico, es hacer algo en concreto; tiene que estar protagonizada por los estudiantes, no es solamente la proyección social de la universidad que financia una iniciativa comunitaria, no es el voluntariado de los docentes que se ponen a alfabetizar a los padres de los chicos de la escuela, es algo que protagonizan los estudiantes, porque si no son ellos los dueños del proyecto no aprenden, nadie aprende de lo que hacen otros; y la tercera nota característica, y probablemente la más original, es que es una actividad planificada no solo para servir a la comunidad, está planificada en función del aprendizaje, en forma integrada con los contenidos curriculares y también en muchos casos con proyectos o programas de investigación.

**¿Por qué pensamos que el aprendizaje-servicio tiene que ver con la calidad académica?** Porque es una forma de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en un contexto real, pero también de adquirir nuevos conocimientos que son más difíciles de aprender en el campo puramente académico, aprendizajes realmente significativos, para asumir desafíos de la realidad. Es muy distinto estudiar para el parcial o para la nota, que estudiar porque lo que uno sabe tiene que servir en un contexto concreto. Algunos piensan que “o se es solidario, o se es competitivo para el mundo del trabajo” y que estas cosas solidarias distraen a los estudiantes de las cosas serias que los tienen que preparar para el mundo del trabajo. Todas las investigaciones son concluyentes en cuanto a que este tipo de actividades que sacan a los estudiantes al terreno de una comunidad concreta permiten desarrollar competencias que son básicas para el ingreso al mundo del trabajo: la iniciativa, la capacidad de resolución de problemas, la capacidad de comunicarse con actores diversos, por citar solo algunas de las más básicas. Si está bien planeado un proyecto de aprendizaje-servicio, también es una didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico y para la reflexión sobre actitudes y

valores. Sabemos cuánto se habla de la formación ética y la formación ciudadana y qué difícil es pasar, en educación en valores, de la teoría a la práctica.

El aprendizaje-servicio permite poner en juego los valores, en una experiencia pedagógica real. Si la escuela está llena de discursos, la universidad está repleta de discursos políticamente correctos y bien intencionados, y muchas veces inconducentes para la vida real de los jóvenes. Estas actividades, creemos que pasan de la teoría de la educación a la didáctica, a cómo hacer para que las cosas realmente se aprendan. Y en este sentido, se establece un “círculo virtuoso” en el cual cuanto más eficaz es el servicio a la comunidad, más aprendemos de la comunidad, y cuanto más aprendemos, estamos en mejores condiciones para realizar el servicio a la comunidad.

Unos colegas catalanes hablan de la presencia de lo tradicional y lo novedoso en las prácticas de aprendizaje-servicio. Josep Puig Rovira y Josep Palos Rodríguez dicen que *“al describir experiencias de aprendizaje-servicio, todo lo que se nos cuenta resulta cercano, todos hemos escuchado hablar de experiencias solidarias, pero algo en ellas es también nuevo, se trata de una propuesta conocida en cada una de sus etapas, y en cambio, original, cuando la enlazamos en una sola actividad compleja (PUIG ROVIRA-PALOS ROGRÍGUEZ, 2006)”*<sup>6</sup>. En ese sentido nos parece importante destacar que la propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio tiene puntos de contacto o puede ser incluso considerada como una variante de otras propuestas: la del aprendizaje colaborativo, la del estudio de casos, la del trabajo por proyectos, el aprendizaje en base a problemas, la investigación-acción y tantas otras. Nadie pretende descubrir la pólvora con el aprendizaje-servicio, lo que estamos diciendo es que hay una práctica muy específica, que conjuga elementos de muchas propuestas pedagógicas pero que también se diferencia de muchas de ellas. El aprendizaje-servicio es colaborativo no solo con los compañeros de curso, es también colaborativo con los co protagonistas del proyecto que están en la comunidad; es un estudio de caso pero no solo para hacer un *paper*, es un estudio de caso para ver cómo se soluciona el problema; es un trabajo por proyecto pero que tiene que tener un resultado real; se aprende en base al problema, pero para buscar solucionarlo. En este juego entre tradición y novedad, el aprendizaje-servicio también puede ser considerado parte, y de hecho lo es, de proyectos de extensión, de voluntariado, de proyectos de responsabilidad social universitaria.

En este sentido me parece interesante destacar que este concepto de responsabilidad social universitaria, que retoma la idea de misión cívica que está presente en la fundación de la mayoría de las universidades modernas- al igual que la responsabilidad social empresaria- muchas veces, es puro *marketing*. Cuando hablamos de responsabilidad social universitaria no nos referimos a estas operaciones de maquillaje. En los términos de Fraçois Vallaey, de la Universidad Católica del Perú, no concebimos a la responsabilidad social universitaria como *“pura filantropía”* ni como *“mero gasto de inversión social fuera del ámbito de acción de la organización para redimir las*



*"malas" prácticas de la organización o mejorar su imagen.", sino como una "reforma institucional integral"*

Me parece muy rico el concepto que usa la Universidad Católica del Perú, al referirse a la responsabilidad social universitaria como una reforma institucional integral que involucra distintos aspectos de la vida de la universidad, que implica revisar si declamamos la solidaridad o si en realidad estamos exigiéndole a los estudiantes que salgan convertidos en el perfecto agente corporativo competitivo y despiadado que va a salir a pisarle la cabeza al primero que se encuentre adelante, cuál es el tipo de enseñanza ética que da la universidad, qué tipo de formación profesional da. Creo que lo que aporta el aprendizaje-servicio al concepto tradicional de responsabilidad social universitaria es justamente la articulación entre la misión de extensión y las misiones de investigación y de docencia. Pretendemos superar esta tensión que se produce en las escuelas, en las universidades, en los profesorados, con los que dicen: "lo importante es que los chicos aprendan mucho y con tanta salida afuera están perdiendo tiempo". Parece que si no están sentados, estudiando y leyendo no se aprende. En realidad lo que dice la experiencia es que para ser efectivos en la solución de un problema social hay que saber más, no menos que para dar un parcial. Hay que saber cómo resolver un problema real.

Para que las iniciativas de responsabilidad social universitarias, que pueden ser diversas, sean aprendizaje-servicio, tienen que tener estas tres características.

- protagonismo estudiantil
- articulación intencionada entre los contenidos curriculares, las prácticas docentes y los programas de investigación con las prácticas de responsabilidad social desarrolladas en la comunidad,
- alianzas que permitan desarrollar espacios comunitarios de aprendizaje

Veamos algunos ejemplos: la Universidad de Mar del Plata desarrolló un programa de agricultura urbana que, por iniciativa de los propios estudiantes, comenzó atendiendo una problemática muy concreta de la ciudad: el aumento de la desocupación. Para el 2001 Mar del Plata era una de las ciudades con más altos niveles de desocupación de la Argentina: a la situación nacional se le sumaban factores locales, como la veda de la merluza, la industria textil en crisis, y la drástica disminución del turismo por la crisis. La Universidad, a través de la Facultad de Agronomía se planteó enseñarle a la gente a plantar huertas, comunitarias, barriales, familiares, para que tuvieran qué comer. A partir de esa iniciativa se desarrolló un programa de investigación y de trabajo con la comunidad que ha generado, como una disciplina específica: "la agricultura urbana"<sup>8</sup>, que es como la "veterinaria para los caballos cartoneros". Son micro disciplinas que se generan en torno a una problemática concreta, como espacios que son simultáneamente de investigación, de extensión y de docencia.

Los colegas de la Universidad de Jujuy, que han investigado cómo el dejar de lado los alimentos andinos deteriora la calidad de la alimentación de las poblaciones de la quebrada y de la puna jujeña y cómo la investigación de la universidad y el

trabajo con la comunidad puede apuntar, no solo a mejorar la calidad de vida de los destinatarios directos, sino también a proponerle al gobierno de la provincia políticas específicas frente a este problema. Estas son formas de responsabilidad social universitaria que no se limitan a donaciones o apoyatura técnica, sino que genera una articulación de las distintas misiones.

Cada institución llega al aprendizaje-servicio por distintos caminos. Hay quienes llegan pasando del aprendizaje al servicio y hay quienes llegan pasando del servicio al aprendizaje. Un ejemplo del primer caso es la investigación que se hacía en laboratorio para generar la peperina *in vitro*, que pasó a generar una planta modelo en donde se capacita a micro emprendedores para que puedan generar una nueva forma de ingresos con este cultivo. Otro ejemplo es el proyecto de la Facultad de Arquitectura de la UBA: los alumnos dejaron de hacer maquetas y proyectos de diseño para clientes ficticios, asumiendo como clientes reales a organizaciones de la comunidad para las cuales se diseña, se construye y se produce, y donde se descubre, como comentó algún estudiante que “el diseño no es solo para los ricos”<sup>9</sup>. Y entonces por ejemplo, se diseña para un hogar de ancianos y se aplican todas las disciplinas para mejorar la calidad de vida de las personas que están en una institución. Hay quienes hacen el camino inverso: en vez de pasar del aprendizaje al servicio, empezaron con una actividad solidaria “tradicional”, en paralelo a lo académico, y lo han ido articulando con los contenidos, como es el caso de la Facultad de Veterinaria de la UBA, donde gente que venía trabajando en servicio comunitario de una manera más tradicional, generó un consultorio veterinario gratuito en “Los Piletones” una de las zonas más pobres de la ciudad de Buenos Aires, y en donde ofrecen a esa población un programa de atención sanitaria para sus animales.

### **Itinerario de las experiencias de aprendizaje servicio en la Educación Superior:**

La experiencia y la bibliografía nos dice que, como todo proyecto social, un proyecto de aprendizaje-servicio tiene que tener una etapa de diagnóstico y planificación, una etapa de ejecución y una de cierre y evaluación. Pero también nos dice que tiene que haber actividades que recorran transversalmente el proyecto, vinculadas a la reflexión sobre la práctica, a la sistematización y comunicación de la práctica y a la evaluación permanente. Estos temas están tratados en una publicación específica del Programa Nacional Educación Solidaria, que pueden descargar en internet<sup>10</sup>.

Quisiéramos comentar cuáles son los **criterios de calidad** que hemos tenido en cuenta para la evaluación de los proyectos que se presentaron al “Premio Presidencial” y que consideramos que recogen algo del consenso internacional en este sentido. Andrew Furco de la Universidad de Berkeley, nos decía en 2004, que “uno de los criterios de calidad es que el proyecto tenga rasgos programáticos bien definidos, que haya protagonismo estudiantil, servicio efectivo e integración curricular”<sup>11</sup>. Shelley Billigs y otros señalan que “las experiencias tienen que tener una intensidad y duración suficientes como para impactar en los estudiantes y en

la comunidad”<sup>12</sup>. Ir una vez en el año a un centro comunitario no impacta en los estudiantes ni genera un servicio real en una comunidad. Algunos dicen uno tiene que estar 6 meses como mínimo en una comunidad para dejar alguna huella. NYLC, una de las organizaciones pioneras del aprendizaje-servicio en Estados Unidos, destaca como criterio de calidad “actividades de reflexión cognitivamente exigentes”<sup>13</sup>. A veces uno encuentra que las evaluaciones son: “nos encantó, fue buenísimo, hicimos muchas cosas” pero no hay actividades de reflexión que realmente desafíen a los estudiantes a profundizar. Como nosotros somos muy exigentes, no nos alcanzaban estos tres criterios acordados a nivel internacional y agregamos por ejemplo la articulación efectiva con organizaciones de la sociedad civil y de la comunidad. Nosotros no creemos en esos proyectos en los que la escuela le da a la comunidad lo que cree que la comunidad necesita sin haberle preguntado antes, ni la universidad que cae en paracaídas, con su pompa y su saber, a enseñarle a la humilde sociedad qué es lo que debe hacer de su vida, creemos en la articulación, en las redes y en los diagnósticos participativos; creemos en el protagonismo de los destinatarios. Este fue un criterio que especialmente en los proyectos de la universidad miramos con mucho cuidado. A veces los que “sabemos más”, nos salteamos el paso de involucrar a quienes más que destinatarios tienen que ser socios y co-protagonistas de los proyectos de desarrollo. Calidad es cuando hay transferencia de saberes y de tecnologías a la comunidad, esta palabra anglófona del *empoderamiento* tiene que ver también con que lo que se sabe en las aulas tiene que servir para la vida real de la gente y poder ser utilizado por la gente. En las escuelas, un criterio de calidad es que los proyectos de aprendizaje-servicio lleguen a integrarse con el Proyecto Educativo Institucional, que no sea “la quintita de un docente”, sino que sean parte de la fisonomía de la escuela. Y en la Educación Superior, que permitan la articulación sinérgica entre las distintas misiones de la universidad e incluso, como ocurre en algunos proyectos, que se dé el “milagro institucional”, de que trabajen juntos, no sólo distintas cátedras, sino hasta distintas facultades. Esos milagros ocurren, aun en la universidad.

Alejandra Herrero, una ingeniera agrónoma docente de la UBA, que lideró uno de los proyectos ganadores del “Premio Presidencial” en 2004, hablando sobre el aprendizaje-servicio en la Educación Superior sostiene:

*“Un reto necesario es obtener un balance ideal entre la identidad disciplinaria y la competencia transdisciplinaria. (GIBBONS, M.; 1994), pero sin olvidarse que los principales actores de los cambios, es decir los usuarios de conocimiento y los responsables de las políticas públicas y de decisión local, deben ser participados. (LYNN, 2000)”<sup>14</sup>. Cuando uno sale a la realidad, la realidad tiene la mala costumbre de no dejarse acotar a una disciplina, nos exige una mirada interdisciplinaria y transdisciplinaria, pero sin olvidarse de que los principales actores de los cambios, es decir los usuarios de los conocimientos y de las políticas públicas a nivel local, deben ser participados. Esto me parece que es una buena síntesis de los criterios de calidad.*

En estos años hemos visto que el aprendizaje-servicio impacta en distintos niveles, en los estudiantes, en los educadores, en la vida de la propia institución, en la vida de las organizaciones de la sociedad y en la comunidad destinataria o co-protagonista. Y en este sentido proponemos algunas pistas para empezar a investigar y a pensar a partir de nuestra experiencia. Tenemos que empezar a ver qué pasa con estos jóvenes, estos adolescentes que pasaron por estas experiencias fuertes, de calidad, de aprendizaje-servicio, cómo esto impacta en su trayecto de vida. En las prácticas ganadoras del Premio Presidencial, se pueden subrayar algunos aspectos destacables<sup>15</sup>; por ejemplo en el caso de la Universidad de Río IV, la cantidad de estudiantes que decidieron irse a vivir y a desempeñar su profesión en la provincia donde habían hecho su proyecto de aprendizaje-servicio. En otros casos, estudiantes de secundaria que cambiaron la carrera de elección en función de su participación en una experiencia de aprendizaje-servicio. Esto es algo que sabemos que pasa, pero todavía necesitamos investigar. Necesitamos preguntarnos qué nos pasa a nosotros, como educadores, cuando nos involucramos en este tipo de proyectos. ¿Uno puede crecer profesionalmente con estos proyectos? ¿o nos deja afuera de la línea de progreso profesional en la universidad? Últimamente parece que esto se mide por kilómetro de artículo publicado, y cuanto más extranjera y más famosa es la revista en la que uno publicó, mejor, aunque lo que haya escrito sea una trivialidad. La realidad es que tenemos que empezar a plantearnos qué pasa en nuestras instituciones que declaman los valores y la responsabilidad social y después mantienen esquemas de valoración de las trayectorias docentes que corresponden al viejo paradigma del templo del saber.

También hay que ver qué pasa cuando a partir de los proyectos de aprendizaje-servicio hay docentes que empiezan a legitimarse desde las investigaciones y desde lo profesional, porque las investigaciones que surgen del aprendizaje-servicio son mucho más interesantes, mucho más relevantes y mucho más significativas socialmente que los que están estudiando su tema favorito.

Y qué pasa en las escuelas, en los institutos de formación docente, en las universidades cuando empiezan a formar parte de estas redes sociales. Qué pasa hacia afuera y qué pasa hacia adentro. Tenemos evidencia de que en las escuelas donde se hacen este tipo de proyectos mejora la convivencia, la articulación intra e interinstitucional, la visibilidad de la institución, pero son cosas que sabemos de oído y que tenemos que empezar a investigar y ver qué pasa en la realidad.

Para concluir, quisiéramos terminar con frases de algunos pedagogos que no tienen nada que ver entre sí, y que en algunas “capillas” de las ciencias de la educación dirían que hasta son antagónicos, pero que nos parece muestran cómo desde distintas vertientes del pensamiento se puede confluir y apreciar la importancia del aprendizaje-servicio.

**John Dewey**, el promotor del “aprender haciendo” a quien muchos consideran el padre del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos. A principios del siglo XX, Dewey decía:

*“Lo fundamental es encontrar los tipos de experiencia que valga la pena tener, no meramente en cuanto a cantidad, sino por lo que pueden ofrecer: los problemas que plantean, los interrogantes que generan, las exigencias de mayor información*

*que sugieren, las actividades que invocan, los horizontes más amplios que abren continuamente.*<sup>16</sup>” Me parece que esta frase describe perfectamente muchas de las experiencias que en estos años han sido premiadas con el “Premio Presidencial”, experiencias que les han abierto a los estudiantes horizontes de aprendizaje más amplios y diferentes.

En el otro extremo del continente, y quizás del espectro ideológico, quisiera recordar una frase de Paulo Freire, que pocos saben que fue uno de los padres fundadores del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos. Durante su exilio norteamericano Freire y su pedagogía del oprimido, fue uno de los motores del surgimiento del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos de los años '60<sup>17</sup>. Freire afirma, en “La Pedagogía de la esperanza”:

*“Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad.”*<sup>18</sup>. El aprendizaje-servicio empieza por el diagnóstico, pero sigue por la ejecución de un proyecto real de transformación de la realidad.

Últimamente están muy de moda y son también muy debatidas las teorías de las inteligencias múltiples. Varios autores están trabajando en ver cómo desde el aprendizaje-servicio se puede trabajar la multiplicidad de inteligencias que exceden a la única inteligencia que normalmente las instituciones educativas formales apuntaban a cultivar. Klop y otros, dicen que esta teoría provee un importante marco conceptual para quienes practican el aprendizaje-servicio, para que puedan utilizarlos en la implementación tanto de las dimensiones de aprendizaje como de servicio, ya que atiende a los distintos modos en que los estudiantes pueden aprender, alcanzar logros y contribuir al bien común. Si hay un relato clásico que escuchamos de los docentes que hacen aprendizaje-servicio es: “fulanita o menganito que era el peor alumno, que era el más *liero*, que era el que habíamos desahuciado, que nunca íbamos a conseguir que hablara en clase, ése resultó ser el líder del proyecto de aprendizaje-servicio, el más comprometido, el que hizo las cosas más interesantes...” Hay muchos estudiantes que necesitan espacios no tradicionales para poder desplegar sus inteligencias y poder encontrar un enganche con el aprendizaje formal y estructurado de nuestras instituciones educativas. Y en este sentido, cuando Goleman habla de la inteligencia emocional<sup>19</sup> y nos dice que “en la actualidad hay evidencias de que el desarrollo profesional no depende solo de lo que uno aprende, sino también de cómo uno funciona en los afectos, en las relaciones, en la manera de entablar relaciones con otros, nosotros sabemos que el aprendizaje-servicio funciona también en este nivel y es una escuela también en este nivel”<sup>20</sup>.

Vamos a terminar con dos citas favoritas. La primera es un homenaje a alguien que murió hace poco y nos parece que nos ayuda a entender de qué solidaridad estamos hablando. Juan Pablo II decía que “la solidaridad no es un sentimiento superficial, al contrario, es la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien de todos y cada uno para que todos seamos verdaderamente responsables de todos”<sup>21</sup>. Me parece que en nuestro país y en muchos otros de

América Latina, hemos tenido que enfatizar durante muchos años una ética de los derechos, porque los nuestros fueron conculcados, sistemáticamente, durante demasiados años. Pero la ética de los derechos no puede quedar desenganchada de una ética de la responsabilidad. También los más desfavorecidos tienen derecho a ser responsables de su propia vida y no sólo a ser destinatarios, receptores de servicio. También ellos tienen derecho a ser responsables de su propia vida y a generar proyectos de servicio a sus propias comunidades. “Todos estamos llamados a reconocer esta solidaridad básica de la familia humana, como condición fundamental de nuestra existencia sobre la tierra, lo que nos une es mucho más de lo que nos separa, es nuestra humanidad compartida”.

Una de las cosas que a nosotros más nos alegra de los seminarios de aprendizaje servicio es que están presentes instituciones de gestión estatal y gestión privada, universidades muy prestigiosas y escuelas rurales, hay gente de La Quiaca, de la Patagonia, de todos los rincones de América Latina. Y lo que tenemos en común es que hemos hecho esta experiencia de una solidaridad que es mucho más que un sentimiento, es un compromiso concreto.

Y para terminar algo que Freire, dice en “La Pedagogía de la esperanza” con respecto a que siempre hay un riesgo cuando nos lanzamos a esta quijotada de transformar cotidianamente la realidad: *“Reconozco los riesgos a que nos exponemos (...). Por un lado, el del voluntarismo, en el fondo una especie de idealismo pendenciero, que presta a la voluntad del individuo una fuerza capaz de hacerlo todo; por el otro el objetivismo mecanicista, que niega a la subjetividad todo papel en el proceso histórico.... “... Ambas concepciones de la historia y de los seres humanos terminan por negar definitivamente el papel de la educación: la primera porque atribuye a la educación un poder que no tiene; la segunda porque le niega todo poder.”*<sup>22</sup>. Y si hay algo que forma parte de nuestro perfil profesional es terminar con la omnipotencia, con la que nosotros queremos arreglarle todo a los chicos, darles todo y solucionar todo. Los colegas que nos dicen: “ustedes van contra la corriente, si lo que predomina es la competencia, cómo van a enseñar solidaridad”. Nosotros solos no vamos a cambiar el mundo, pero sí tenemos una contribución fundamental que hacer, que es ser los mejores educadores posibles y que nuestras instituciones eduquen de verdad en todos los sentidos. Si estamos aquí es porque nos negamos a bajar los brazos, porque nos negamos a creer que la escuela no sirve, que la universidad es obsoleta, que los educadores nos tenemos que contentar con ser obreros marginales de una sociedad a la que no le interesa el destino de la educación. Creemos que la sociedad sigue teniendo necesidad de la educación como motor de conocimiento, como motor de desarrollo y como motor de crecimiento integral de todas las personas. Y que de nada vale alcanzar la verdad y la sabiduría de las ciencias sino es para ponerlas al servicio de la sociedad y el pleno desarrollo de todo el hombre y de todos los hombres.



*IV Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos*  
[docentes@enduc.org.ar](mailto:docentes@enduc.org.ar) - [www.enduc.org.ar](http://www.enduc.org.ar)

**Bibliografía:**

- <sup>1</sup> Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO, París, 1998
- <sup>2</sup> Ver GORTARI PEDROZA, Ana de. *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. En: MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2005, pp. 111-113.
- <sup>3</sup> Faimen y Oliver, 1974; cit. en STANTON et. al., 1999.
- <sup>4</sup> Programa Nacional Educación Solidaria. UPE, MECyT. *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial "Prácticas Solidarias en Educación Superior" 2004*. República Argentina, 2006, p. 11. La afirmación pertenece a los titulares del Programa BIN de búsqueda, identificación y nutrición de niños en condiciones de desnutrición de la Facultad de Medicina, Universidad de Tucumán, Argentina.
- <sup>5</sup> COOPER, Mark (1999). *Planning Your Next Successful Volunteer Project*. The FIU Volunteer Action Center. [www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html](http://www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html)
- <sup>6</sup> PUIG ROVIRA, Joseph M. - PALOS ROGRÍGUEZ, Joseph "Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio" en Cuadernos de Pedagogía N° 357. <http://www.cuadernosdepedagogia.com> 2006 pp. 61
- <sup>7</sup> Valleays, François. *Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una definición madura del concepto*. Presentación Power Point. [www.pucp.edu.pe/dapseu](http://www.pucp.edu.pe/dapseu)
- <sup>8</sup> Ver: 1er Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior 2006" en [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol) y GONZÁLEZ, María Virginia: "2.e. Acerca de la enseñanza de la agronomía". En: MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y Servicio Solidario. Actas del 5° y 6° Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2004, pp.182
- <sup>9</sup> Ver 2do Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en la Educación Superior 2006" en [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)
- <sup>10</sup> [http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones/mat\\_cap.html](http://www.me.gov.ar/edusol/publicaciones/mat_cap.html)
- <sup>11</sup> Ver FURCO, Andrew: Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. En: MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2005, pp.20
- <sup>12</sup> BILLIG, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. Phi Delta Kappan, 81(9), 658-664. 2000, May. BILLIG, S. H.-MEYER, S. (2002). Evaluation of the Hawaiian Studies Program at Wainae High School for CREDE. Denver, CO. RMC Research Corporation. NYLC (2005) .
- <sup>13</sup> NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. *Growing to Greatness 2005. The State of Service-learning Project*. St. Paul, MN, 2005.
- <sup>14</sup> HERRERO, María Alejandra (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002.
- <sup>15</sup> FURCO, A. Op.cit. ; BER, Marcelo y LUCCA, Juan Pablo: "Compromiso Joven. Un proyecto de aprendizaje servicio creado y liderado por jóvenes. Universidad de San Andrés.". En: MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y Servicio Solidario. Actas del 5° y 6° Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, 2004, pp.175
- <sup>16</sup> DEWEY, John (1960) "La educación hoy". Buenos Aires, Losada.
- <sup>17</sup> BROWN, Danika M. *Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy*. National Service Fellow Research, 2001; BEAN, Heather Ann Ackley (2000-2001). *Historical Survey of the Philosophy, Methods, & Results of Service-Learning*. IN: AAR Lilly Teaching Workshops, Glenn Yocum, Director. 2000-2001
- <sup>18</sup> FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, p. 99
- <sup>19</sup> GOLEMAN, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires, p. 16.
- <sup>20</sup> Idem, p. 18.
- <sup>21</sup> Juan Pablo II, *Sollicitudo Rei Socialis*, 38.
- <sup>22</sup> Freire, 2002, op. cit., p. 20.